



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

KRISILEN RAUAH BANDEIRA PEREIRA

**CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA NA FORMAÇÃO DOCENTE DE  
PEDAGOGOS**

JOÃO PESSOA – PB

2017

**KRISILEN RAUAH BANDEIRA PEREIRA**

**CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA NA FORMAÇÃO DOCENTE DE  
PEDAGOGOS**

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC),  
apresentado ao Curso de Pedagogia, da  
Universidade Federal da Paraíba, como pré-  
requisito para obtenção do título de  
Licenciatura em Pedagogia.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Ms. Walkíria Pinto de  
Carvalho.

**JOÃO PESSOA – PB  
2017**

P436c Pereira, Krisilen Rauah Bandeira.

Consciência fonológica na formação docente de pedagogos /  
Krisilen Rauah Bandeira Pereira. – João Pessoa: UFPB, 2017.

58f.

Orientadora: Walkiria Pinto de Carvalho  
Trabalho de Conclusão de Curso (graduação em Pedagogia)  
– Universidade Federal da Paraíba/Centro de Educação

1. Docente - formação. 2. Consciência fonológica. 3.  
Alfabetização. I. Título.

UFPB/CE/BS  
051(043.2)

CDU: 37-

KRISILEN RAUAH BANDEIRA PEREIRA

## CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA NA FORMAÇÃO DOCENTE DE PEDAGOGOS

Esta monografia foi julgada e aprovada para obtenção do título, no curso de Pedagogia, da Universidade Federal da Paraíba.

João Pessoa, 04 de dezembro de 2017.

**Prof. Dr. Joseval dos Reis Miranda**  
Coordenador do Curso de Pedagogia.

BANCA EXAMINADORA



Profª. Ms. Walkiria Pinto de Carvalho (Orientadora)



Profª. Dra. Maria Claurênia Abreu de Andrade Silveira (Membro Avaliador)



Profª Dra. Maria Erenilza Pereira (Membro Avaliador)

Dedico este trabalho à minha mãe, por ter sido um exemplo de mulher. Com toda a sua dedicação e amor conseguindo estar ao meu lado ao longo dessa jornada. Obrigada pelo seu apoio mãe.

## **AGRADECIMENTOS**

Primeiramente quero agradecer ao meu Senhor e Salvador pela oportunidade maravilhosa de possibilitar meu egresso na universidade. As dificuldades foram vencidas desde o dia em que realizei a prova do Enem. A cada minuto e superação o Senhor me lembrou de que era ele que direcionava o vento que levaria a minha vida e não tem sido diferente.

Agradeço à minha família, em especial à minha mãe, pela dedicação e amor que me ofereceu, pelas noites em claro, me acompanhando nas madrugadas de estudo, por me ajudar a desenvolver atividades práticas e por me auxiliar com o que fosse preciso, foi uma verdadeira companhia.

Agradeço ao meu namorado Gabriel, por ter demonstrado tanto amor, companheirismo e compreensão durante essa árdua caminhada, que vencemos juntos. Foram muitos dias sem nos vermos e muita abdicção para que nós pudéssemos alcançar nossos objetivos.

Aos professores queridos que me proporcionaram a possibilidade de poder crescer academicamente por meio dos projetos. Em especial gostaria de agradecer aos professores que me inspiraram na graduação, o prof. Dr. Matheus da Cruz e Zica pela sua atenção e delicadeza dentro e fora de sala de aula, a prof. Dr<sup>a</sup> Judy Rosas, todo o seu amor pela profissão fez com que eu me apaixonasse, ao Dr. Fernando César pelo profissional exemplar que é.

Agradeço, também, à minha orientadora, pela sabedoria, dedicação, delicadeza e intrepidez de aceitar o meu tema, aceitar entrar nesse barco comigo e fazer possível à realização de um sonho; é muito mais que orientadora, é uma amiga que quero levar com muito carinho.

Minha gratidão aos amigos, sempre compartilhando momentos bons ou difíceis e demonstrando apoio e fidelidade, em especial agradeço a duas amigas queridas que a UFPB me presenteou, Sibele e Kerlaine, que ao longo desses anos me acompanharam não só dentro da universidade, mas também fora e são como irmãs para mim.

Finalmente minha gratidão a todos os professores que passaram ao longo da minha vida e possibilitaram meu alicerce sólido.

“A aprendizagem é a nossa própria vida, desde a juventude até a velhice, de fato quase até a morte; ninguém passa dez horas sem nada aprender” (PARACELSO, 1951).

## RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo central investigar o conhecimento dos discentes concluintes do curso de Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba – UFPB/campus I acerca da consciência fonológica. Analisar qual a contribuição da consciência fonológica para a formação docente do pedagogo, enaltecer a ligação com processo de alfabetização e letramento. O trabalho recebeu o enfoque depois de ser observado que durante a graduação não havia o devido contato com a consciência fonológica por meio dos componentes flexíveis. Estando a consciência fonológica imbricada com o processo de alfabetização e letramento da criança é relevante pensarmos como os graduandos concluintes estão sendo preparados para se tornarem professores alfabetizadores, se eles obtiveram o conhecimento sobre esta área. No trabalho os autores são Soares (2000), Adams (2006), Grossi (1985), Moraes (2002), Lamprecht (2004), Montalvão e Mizukami (2002) entre outros. Foi utilizado, como instrumento para a construção dos dados, um questionário semiestruturado, com doze questões, sete objetivas e cinco subjetivas, aplicadas aos discentes do último período do curso de Pedagogia dos turnos matutino e vespertino. A metodologia da pesquisa qualitativa possibilitou melhor compreensão das implicações a que motivaram o trabalho. De acordo com o que foi observado através dos questionários, pode-se compreender que, embora o curso de Pedagogia esteja formando pedagogos para atuarem nos anos iniciais do ensino fundamental, não se registrou o conhecimento por parte dos discentes concluintes sobre esta temática, estejam ou não atuando na área, mas que nunca ouvirão falar sobre a consciência fonológica. Essa pesquisa, por sua vez, poderá ser mais uma ferramenta para investigações futuras a respeito da temática, sendo pretensão da pesquisadora em questão aprofundar-se na área linguística para seu aprimoramento e melhor contribuir neste campo em sua profissão.

**Palavras-chave:** Formação docente. Consciência Fonológica. Alfabetização. Letramento.



## **ABSTRACT**

The present work has as main objective to investigate the knowledge of the final students of the course of Pedagogy of the Federal University of Paraíba - UFPB / campus I about phonological awareness. To analyze the contribution of phonological awareness to teacher training of the pedagogue, to highlight the connection with literacy and literacy processes. The work received the focus after it was observed that during graduation there was no due contact with the phonological awareness through the flexible components. With phonological awareness embedded in the process of literacy and literacy of the child, it is relevant to think of how graduating students are being prepared to become literacy teachers if they have gained knowledge about this area. In the paper the authors are Soares (2000), Adams (2006), Grossi (1985), Moraes (2002), Lamprecht (2004), Montalvão and Mizukami (2002) among others. A semistructured questionnaire was used as a data construction tool, with twelve questions, seven objective and five subjective, applied to the students of the last period of the Pedagogy course of the morning and afternoon shift. The methodology of the qualitative research allowed a better understanding of the implications that motivated the work. According to what has been observed through the questionnaires, it can be understood that, although the Pedagogy course is forming pedagogues to act in the initial years of elementary school, the students did not register the knowledge on this subject, whether they are or not working in the area, but who will never hear about phonological awareness. This research, in turn, could be another tool for future research on the subject, and the researcher in question intends to deepen the linguistic area for its improvement and better contribute in this field in her profession.

**Keywords:** Teacher training. Phonological Awareness. Literacy. Literature.

## LISTA DE FIGURAS E QUADROS

Figura 1 – Representação do nível silábico.....	19
Figura 2 – Representação do nível alfabético .....	20
Quadro 1 - Disciplinas de português Pedagogia/UFPB.....	27
Quadro 2 - Habilidades de consciência fonológica no nível da sílaba.....	29
Quadro 3 - Apropriação do SEA (1º ano) .....	31
Quadro 4 - Apropriação do SEA (2º ano) .....	32
Quadro 5 - Apropriação do SEA (3º ano) .....	32

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Gênero dos colaboradores da pesquisa .....	36
Gráfico 2 - Faixa etária dos colaboradores da pesquisa .....	37
Gráfico 3 - Início e conclusão do curso das colaboradoras .....	38
Gráfico 4 – Colaboradoras que trabalham com a educação infantil .....	39
Gráfico 5 - Colaboradores que trabalham com o ensino fundamental .....	39
Gráfico 6 – Investigação sobre o conhecimento da consciência fonológica.....	40

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

SEA – Sistema de Escrita Alfabética

CE – Centro de Educação

UFPB – Universidade Federal da Paraíba

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso

PPC – Projeto Político Pedagógico

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO .....	10
1.1 ASPECTOS CONCEITUAIS DA ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO.....	13
1.2 PSICOGÊNESE DA LÍNGUA.....	18
2. FORMAÇÃO DOCENTE DE PEDAGOGOS NO BRASIL .....	22
2.1 CONTEXTUALIZANDO A FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE .....	23
2.2 CURSO DE PEDAGOGIA - UFPB.....	25
3. CONCEITUANDO A CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA .....	28
3.1 CONSCIÊNCIA SILÁBICA .....	29
3.2 CONSCIÊNCIA FONÊMICA.....	30
4. PERCURSO METODOLÓGICO .....	34
5. ANÁLISE DOS RESULTADOS .....	36
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	44
REFERÊNCIAS .....	46
Apêndices.....	51
Anexos .....	56

## INTRODUÇÃO

O presente trabalho surgiu do interesse por este tema surgiu por meio da experiência vivenciada no ano de 2016 que ocorreu durante o estágio supervisionado no ensino fundamental, no qual a pesquisadora teve a oportunidade de constatar que os discentes recém-chegados ao 3º ano que não haviam adquirido a compreensão dos códigos da escrita em sua relação fonológica e gráfica e por isso não podiam ler os textos propostos pela docente.

Essa situação motivou a pesquisadora a refletir acerca da linguagem e o seu processo de aquisição, bem como perceber que, ao longo dos componentes curriculares do curso de pedagogia, não foram adquiridos conhecimentos sobre consciência fonológica. Assim, a pesquisadora com interesse pela linguística, buscou investigar sobre o tema através de seminários, congressos, colóquios, contando com conhecimento prévio adquirido acerca de estudos pessoais. Surgindo os seguintes questionamentos: E os demais discentes possuíam esse conhecimento? Como iriam trabalhar o processo de alfabetização, se não compreendiam os aspectos linguísticos inerentes à fala e à escrita?

Dessa forma, pode-se compreender que a consciência fonológica é importante no processo de aquisição da escrita e leitura (BIMONTI, 2008), pois a aprendizagem da leitura e escrita está relacionada com o som das letras, fonemas com grafemas e a decodificação. A importância do sistema de escrita tem por base a fonética e a ortografia.

A consciência fonológica é desenvolvida através do método fônico, o ensino vai partir de sons das letras, depois passando pelo som das sílabas, palavras e em seguida chegando à formação de sons de sentenças, fazendo com que o aprendizado seja sistemático e progressivo. (BIMONTI, 2008)

Podemos notar que a consciência fonológica parte do micro para alcançar o macro, ou seja, parte da formação sonora das letras, para a formação das sentenças, processo esse estimulado, muitas vezes, somente no ensino fundamental, embora o estímulo da consciência fonológica deva começar na pré-escola.

Sabendo que a consciência fonológica está imbricada com o processo de alfabetização e letramento da criança, é relevante pensarmos como os graduandos estão sendo preparados para se tornarem professores alfabetizadores. Se há

realmente o preparo profissional ou se eles são inseridos na alfabetização sem ao menos saberem da existência da consciência fonológica e as suas diversas formas a serem trabalhadas com as crianças.

O conhecimento acerca da consciência fonológica por parte da pesquisadora não foi obtido por meio dos componentes curriculares do seu curso, gerando a curiosidade de compreender se os demais discentes tiveram o conhecimento sobre este tema através de outros meios, tendo como objetivo geral investigar o conhecimento dos discentes concluintes do curso de Pedagogia acerca da consciência fonológica. E como objetivos específicos: sistematizar o conhecimento da consciência fonológica junto ao processo de aquisição da escrita, frente à formação docente dos graduandos do curso de Pedagogia e saber qual importância os discentes concluintes do curso de Pedagogia dão ao trabalho com a habilidade de consciência fonológica para a aprendizagem da linguagem escrita pelos seus alunos.

Esse trabalho apresenta no seu primeiro capítulo os aspectos gerais sobre a alfabetização e letramento e conceitua as fases da psicogênese da língua. No segundo capítulo destina-se a formação docente, ao final do capítulo há uma contextualização breve sobre o curso de pedagogia da UFPB – *Campus I*. O terceiro capítulo destina-se a uma breve conceituando sobre a consciência fonológica. No capítulo quatro encontra-se o percurso metodológico e no capítulo cinco estão os resultados da pesquisa. Por fim, as considerações finais.

## 1. LEITURA E ESCRITA PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

Quando analisamos a história podemos observar que a essência da comunicação já foi a oralidade, nas relações comerciais, no convívio com familiares e comunidade, tudo era dado por meio da interação dos indivíduos.

A escrita não era utilizada em ampla proporção como atualmente utilizamos. Somente quando a sociedade passou a ser mais complexa, marcando-se pelas atividades de comércio, que precisavam ser registradas para acompanharem o aumento financeiro e, mais tarde, com o avanço pelas informações e conhecimentos acelerados e por muitas vezes imediatista foi que a escrita veio fazer parte principal da comunicação juntamente com a oralidade. Estendendo capacidades novas para a comunicação e registro dos conhecimentos conquistados, deste modo assumindo na história da humanidade papel crucial.

O modelo de sociedade no Brasil se pautava no uso da oralidade não colocava como imposição à emergência de saber ler e escrever para que pudessem ser realizadas trocas de ideias. Não se utilizava a escrita e a leitura como atualmente. Corti e Vóvio (2007) afirmam:

Durante um longo período da história brasileira, a palavra escrita não estava tão presente no dia-a-dia da grande maioria das pessoas. Elas construíam sua vida, trabalhavam, participavam de partidos políticos, aprendiam, ensinavam os filhos, se comunicavam e trocavam informações de outras maneiras. Para muitas dessas pessoas, os conhecimentos e as informações, assim como as competências ligadas ao trabalho, eram aprendidas através da comunicação oral e do contato prático com as atividades produtivas. Ou seja, na sociedade brasileira do passado, a oralidade era central. (CORTI e VÓVIO, 2007, p.17).

Atualmente a necessidade de dominar a escrita e leitura faz-se primordial, tendo em vista que vivemos em uma sociedade grafocêntrica, pois grande parte de atividades e interações sociais estão diretamente ligadas à escrita, seja dentro ou fora do âmbito escolar. Contudo, não se faz suficiente aprender a ler e escrever. É preciso fazer o uso produtivo dessas capacidades, utilizando no indivíduo a compreensão social deste processo frente às complexidades do mundo que o cerca, para que possa compreender as diversas interações que se realizam através da linguagem.

Dessa forma, ao iniciarmos uma discussão sobre o processo de aquisição da língua escrita faz-se necessário uma reverberação sobre as produções acerca do



letramento e da alfabetização. A aprendizagem da língua escrita tem nos trazido a urgente primordialidade de investigar sobre o processo de ensinamento para que possa haver utilização de práticas que possibilitem ao professor trabalhar com a heterogeneidade de sua turma.

Este capítulo tem a intenção de explicitar em linhas gerais, de forma sintetizada, aspectos sobre a alfabetização e letramento, expressando os significados de ambos os processos e conciliando-os com a prática alfabetizadora de alfabetizar letrando e as contribuições da psicogênese da língua.

## 1.1 ASPECTOS CONCEITUAIS DA ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

No primeiro momento, devemos conceituar o termo *alfabetização* para que não haja confusão sobre o que é alfabetização e o que letramento, embora sejam termos muito utilizados pela área da educação pode-se perceber que para muitos educadores as suas definições não são claras, o que vem causando confusão quanto aos termos. Sobre a alfabetização Val define:

pode-se definir a alfabetização como o processo específico e indispensável de apropriação do sistema de escrita, a conquista dos princípios alfabético e ortográfico que possibilitem ao aluno ler e escrever com autonomia. Noutras palavras, alfabetização diz respeito à compreensão e ao domínio do chamado “código” escrito, que se organiza em torno de relações entre a pauta sonora da fala e as letras (e outras convenções) usadas para representá-la, a pauta, na escrita. (VAL, 2006, p.19)

O aprendizado da leitura e escrita é um processo que vem interferir na função social, visto que nossa sociedade utiliza-se da escrita e leitura nas mais diversas atividades do cotidiano, deste modo, como destaca Perez (1992, p. 22), este processo embora tenha o seu início formal na escola o seu estímulo e incentivo pela leitura e escrita começam no âmbito familiar e social em que a criança está inserida. Quando os pais leem histórias antes de dormir para elas, quando as crianças presenciam os pais lendo livros, revistas, jornais essa convivência cria um contato com a leitura de maneira informal, mesmo sem realmente compreender o que os códigos linguísticos significam.

é um processo, que ainda que se inicie formalmente na escola, começa de fato, antes de a criança chegar à escola, através das diversas leituras que

vai fazendo do mundo que a cerca, desde o momento em que nasce e, apesar de se consolidar nas quatro primeiras series, continua pela vida afora. Este processo continua apesar da escola, fora da escola e paralelamente à escola. (PEREZ, 2002, p. 66)

Para Tfouni o letramento foca-se nos

aspectos sócio-históricos da aquisição da escrita. [...] tem por objetivo investigar não somente quem é alfabetizado, mas também quem não é alfabetizado, e, nesse sentido, desliga-se de verificar o individual e centraliza-se no social mais amplo (TFOUNI, 1988)

Deste modo o processo de alfabetização e letramento ultrapassam a escola e o processo de alfabetização, vem se referir aos processos mais amplos. Para Kleiman (2008, p. 18). “podemos definir hoje o letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”.

Kleiman enfatiza dois pontos do letramento, são eles: o social e o utilitário. Focando em algumas práticas ligadas ao uso da escrita e a escrita.

As práticas específicas da escola, que forneciam o parâmetro de prática social segundo a qual o letramento era definido, e segundo a qual os sujeitos eram classificados ao longo da dicotomia alfabetizado ou nãoalfabetizado, passam a ser, em função dessa definição, apenas um tipo de prática – de fato, dominante – que desenvolve alguns tipos de habilidades mas não outros, e que determina uma forma de utilizar o conhecimento sobre a escrita (KLEIMAN, 2008, p. 19).

O letramento aborda a perspectiva de conjunto de práticas, nas quais contêm objetivos e contextos específicos que envolvem escrita. Desta forma fora do âmbito escolar os usos e práticas da língua também são utilizados. Afirma Kleiman (2008, p. 20) que este acontecimento do letramento extrapassa “o mundo da escrita tal qual ele é concebido pelas instituições que se encarregam de introduzir formalmente os sujeitos no mundo da escrita”. A escola, por sua vez, seria apenas uma agência de letramento, dentre várias outras, e realizaria apenas algumas práticas de letramento.

Mortatti (2004, p. 98), nos trás o conceito de letramento conectando às funções da língua escrita nas sociedades letradas.

Letramento está diretamente relacionado com a língua escrita e seu lugar, suas funções e seus usos nas sociedades letradas, ou, mais especificamente, grafocêntricas, isto é, sociedades organizadas em torno de um sistema de escrita e em que esta, sobretudo por meio do texto escrito e impresso, assume importância central na vida das pessoas e em suas relações com os outros e com o mundo em que vivem.

Compreendendo que o processo de aquisição de escrita não está separado do processo de letramento, a escola pode desenvolver diversas atividades que possam incentivar a escrita e leitura, produzindo também um meio de reflexão do código linguístico, podendo contribuir para o aprendizado das crianças capacidade autônoma de leitura e escrita. De acordo com Soares (2000)

Se alfabetizar significa orientar a própria criança para o domínio da tecnologia da escrita, letrar significa levá-la ao exercício das práticas sociais de leitura e escrita. Uma criança alfabetizada é uma criança que sabe ler e escrever, uma criança letrada [...] é uma criança que tem o hábito, as habilidades e até mesmo o prazer da leitura e da escrita de diferentes gêneros de textos, em diferentes suportes ou portadores, em diferentes contextos e circunstâncias [...] Alfabetizar letrando significa orientar a criança para que aprenda a ler e a escrever levando-a a conviver com práticas reais de leitura e de escrita.

Pela primeira vez foi mencionada a palavra letramento no livro, *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*, de Mary Kato, sendo acrescida ao dicionário de língua portuguesa em 2001, no qual Magda Soares (2002) utilizou-se em suas obras.

A função da escola é introduzir a criança no mundo da escrita, tornando-a um cidadão funcionalmente letrado, isto é, um sujeito capaz de crescer cognitivamente e para atender às várias demandas de uma sociedade que prestigia esse tipo de linguagem como um dos instrumentos de comunicação. [...] A chamada norma-padrão, ou língua falada culta, é consequência do letramento, motivo porque indiretamente, é função da escola desenvolver no aluno o domínio da língua falada institucionalmente aceita. (KATO, 1996, p. 7)

A palavra letramento vem da língua inglesa *literacy*. Soares (2001) nos traz a etimologia da palavra, do latim *littera* (letra), seguida do sufixo *cy*, que tem como o significado estado ou qualidade. Sendo assim *literacy* significa estado ou condição de quem aprender a ler e escrever.

Sendo referenciado pela primeira vez por Mary Kato (1986), de acordo com o que é ressaltado por Magda Soares, o letramento emerge novamente no ano de 1988 no livro *Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso* de Leda Verdiani Tfouni (vem a ser um estudo sobre o modo de falar e pensar dos adultos analfabetos), deste modo impulsionou o letramento para adentrar ao cenário da educação.

No ano de 1995 a palavra letramento começa a aparecer em títulos de livros que fazem com que o termo seja mais conhecido. Publicada por Angela Kleiman,

através de uma coletânea intitulada *Os significados do letramento*, e também por Leda Verdiani Tfouni no livro *Alfabetização e Letramento*.

Embora o seu surgimento tenha sido há décadas atrás ainda é pouco utilizado o letramento no contexto atual. Os estudos sobre o tema tem se intensificado na última década o que proporcionou maior enfoque para a alfabetização de crianças. Quando unimos o letramento à alfabetização proporcionamos o aprendizado mais significativo para as crianças, não se tornando apenas um processo de compreensão de códigos, mas sim a compreensão da utilização no dia-a-dia.

Vivemos em uma sociedade grafocêntrica e ao nascer nesse meio a criança está inserida com pessoas que utilizam sua língua na forma escrita e fazem uso social dela. Dessa forma, o processo de letramento tem o seu início desde o nascimento da criança. A alfabetização será iniciada formalmente com a entrada em uma instituição de ensino, possibilitando o seu contato com o os caracteres do sistema alfabético, a relação que se dá entre o fonema/grafema, a ortografia e entre outros.

A alfabetização desenvolve-se no contexto de e por meio de práticas sociais de leitura e escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só se pode desenvolver no contexto da e por meio da aprendizagem das relações fonema-grafema, isto é, em dependência da alfabetização (SOARES, 2000, p.14).

Como podemos observar em Soares os termos de “alfabetização” e “letramento” são conceitos inseparáveis, estão intrinsecamente ligados. Segundo Ortega e Parisotto (2016, p. 56), a alfabetização com concepção de letramento vem englobar os indivíduos que estão inseridos em certa cultura.

Para que o sujeito seja alfabetizado e letrado este deve ser capaz de se envolver e se introduzir ativamente em um mundo letrado através das habilidades de escrita e leitura nas diversas ocasiões sociais. “Enquanto a alfabetização se ocupa da aquisição da escrita por um indivíduo, ou grupo de indivíduos, o letramento focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição de uma sociedade” (Tfouni, 1995, p.20)

O fato de uma pessoa saber codificar e decodificar os códigos de sua língua não quer dizer que necessariamente seja uma pessoa letrada:

Um indivíduo alfabetizado não é necessariamente um indivíduo letrado; alfabetizado é aquele indivíduo que sabe ler e escrever; já o indivíduo letrado, o indivíduo que vive em estado de letramento, é não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita,

pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e de escrita (SOARES, 1998, p. 40).

Aos seis anos de idade a criança ingressa na escola para se alfabetizar, ela já é capaz de compreender a fala embora muitas vezes a parte escrita da língua portuguesa seja pouco compreendida. Pela perspectiva da alfabetização, a criança recém-chegada à escola não teve contato com a representação dos códigos alfabéticos, para que possa alcançar o objetivo final do ciclo da alfabetização que é o domínio da leitura e escrita.

Por outro lado, se trouxermos para o âmbito do letramento, perceberemos que a criança não é um ser sem nenhum contato prévio com o mundo da escrita, ela tem anseios e desejos, predileções e facilidades em determinadas áreas.

Dessa forma, é importante fazer uma análise não só no desenvolvimento da escrita e leitura como também identificar quais os conhecimentos prévios que ela possa expressar. O termo “alfabetizar letrando” é utilizado pelo PNAIC (BRASIL, 2012). Neste sentido, há uma junção para que os alunos possam ver mais significado no sentido de seu aprendizado, quando há uma união da decodificação com a função social.

As escolas da rede pública estão utilizando no processo da alfabetização (1º, 2º e 3º ano), é importante que o professor esteja atento à realidade dos seus alunos, percebendo sempre o que o aluno tem a dizer e o que ele demonstra, inserindo atividades que estejam ligadas à prática social do aluno, para dessa forma poder instigá-los através de diversos métodos que facilitem a compreensão dos mesmos. Cagliari, considera a importância do professor investigar o nível de desenvolvimento de seu aluno de forma integrada com a realidade que o mesmo vive.

O processo de alfabetização inclui, muitos fatores, e quanto mais ciente estiver o professor de como se dá o processo de conhecimento, de como a criança se situa em termos de desenvolvimento emocional, de como vem evoluindo o seu processo de interação social, da natureza da realidade linguística envolvida no momento em que está acontecendo a alfabetização, mais condições terá esse professor de encaminhar de forma agradável e produtiva o processo de aprendizagem, sem os sofrimentos habituais (CAGLARI, 2002)

Fazer a dissociação do termo alfabetização e letramento é errôneo, pois, no processo de aquisição da escrita a interação ocorre de forma concomitante. Para melhor esclarecer, Magda Soares (2004) traz o conceito de alfabetização como a “aquisição do sistema convencional de escrita” e para ela o letramento é o

“desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais” que vem englobar a língua escrita, “não são processos independentes, mas interdependentes, e indissociáveis” (SOARES, 2004).

Conforme Soares (2004), a alfabetização estará sendo desenvolvida no seguimento de e por meio das convenções sociais de escrita e leitura, que se torna executável pelos exercícios de letramento, que, por sua vez, só pode se propagar por meio da aprendizagem no contexto dela, através da relação fonema-grafema, ou seja, dependendo da alfabetização, ligação essa reafirmada através da seguinte afirmação: “na concepção atual, a alfabetização não precede o letramento, os dois processos são simultâneos” (SOARES, 2004). Ambos devem estar presentes durante o processo de aquisição de leitura e escrita, para que dessa forma a criança possa aprender os conhecimentos múltiplos apresentados a ela.

## **1.2 PSICOGÊNESE DA LÍNGUA**

Na trilogia Didática da Alfabetização, de Grossi (1990), podemos observar que a autora nos considera os três níveis da alfabetização, e esses contribuem para o processo fundamental da aquisição da linguagem, seguindo uma crescente evolução que possibilita ao docente maior compreensão do nível de aquisição da leitura e da escrita em que se encontra o seu aluno. Vale salientar que cada aluno tem o seu tempo de aprendizagem (as turmas não são homogêneas), em uma mesma turma será possível encontrar alunos em níveis diferentes. A seguir, detalharemos um pouco mais cada nível:

No primeiro nível, o pré-silábico, a criança não consegue ainda estabelecer relação entre a escrita e a fala (pronúncia). Representa a escrita através de desenhos, rabiscos e letras aleatórias.

É utilizado o critério quantitativo, são encontradas grafias primitivas, escrita sem controle em sua quantidade (podendo haver um número maior de letras do que a palavra que se deseja escrever), para um objeto pequeno são utilizadas poucas letras, já para representar algo grande, são utilizadas muitas letras. A criança relaciona o tamanho da coisa representada com a quantidade de letras. Para ela ainda não há relação da fonética com a palavra.

Em geral, as palavras são escritas com letras do próprio nome, só as próprias autoras de sua escrita conseguem compreender o que há escrito. Grossi define esta fase como a,

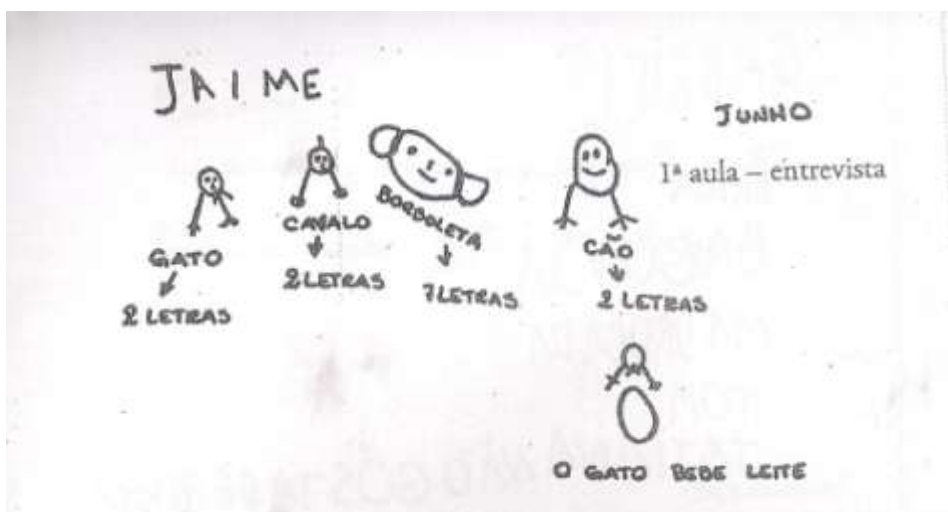
[...] caminhada em dois grandes trilhos paralelos: um deles é o reconhecimento de que letras desempenham um papel na escrita e outro na compreensão ampla da vinculação do discurso oral com o texto escrito. A didática do nível pré-silábico visa, entre outras coisas, a que a criança distinga imagem de texto, letras de números, e que estabeleça macro- vinculações do que se pensa com o que se escreve, superando critérios do pensamento intuitivo. (GROSSI, 1985, p. 15).

Para que a criança prossiga para o próximo nível, ela precisa entender que a representação da fala é a escrita, entender que há uma diferença entre escrever e desenhar, o desenho não é escrita. O pedagogo pode trabalhar atividades que envolvam o reconhecimento do nome do aluno e dos seus colegas, como crachás, jogos que possuam a imagem e a representação escrita dessa imagem para que a criança possa relacionar a função escrita.

O segundo nível é o silábico. Nessa etapa, a criança passa à compreensão da relação entre a fala e a escrita, relacionando os princípios sonoros e gráficos das palavras, ou seja, o grafema e o fonema, interpretando as letras de sua maneira relacionando o valor da sílaba a cada letra (fazendo a representação de uma letra para cada sílaba), ou para cada palavra em uma frase dita. A criança utiliza ainda o critério quantitativo e qualitativo, que foi apresentado no nível pré-silábico.

Nesta fase pode-se iniciar o processo de fonética da escrita. Percebendo se a criança apresenta algum problema na reprodução dos fonemas.

**Figura 1** – Representação do nível silábico.



Fonte: Grossi (1990)

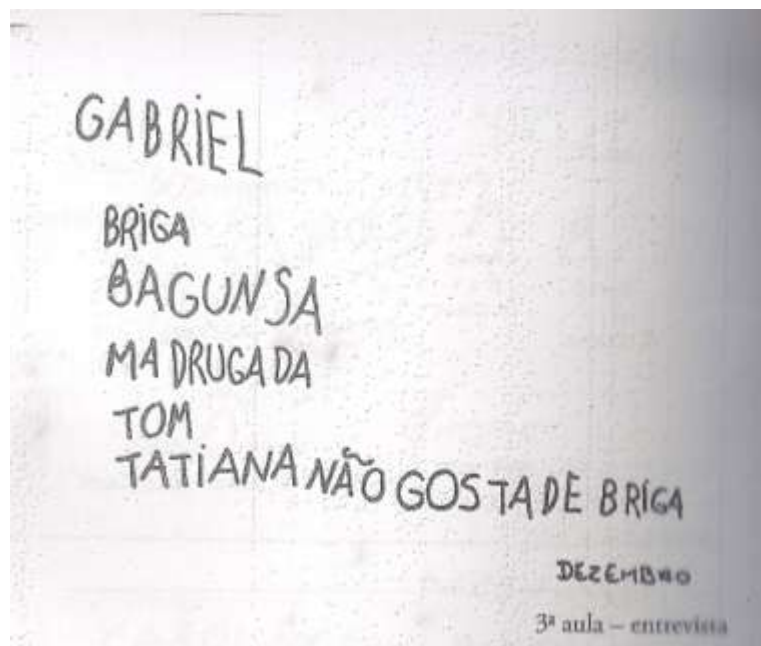
A criança precisa compreender que a letra é a menor unidade da palavra, conseqüentemente entender que há uma relação entre a sonorização das palavras relacionando entre o fonema (som) e grafema (escrita) e que uma letra pode se repetir em uma palavra mais de uma vez.

Para que o aprendizado seja bem compreendido pela criança, o professor poderá utilizar letras móveis, trabalhar a sonorização das letras isoladamente, utilizar rimas para que possam perceber que existem sons iguais em palavras diversas, entre outras atividades que estimulem a escrita, leitura por meio de memorização e ilustração.

O último nível é o alfabético, quando a criança domina a relação de letra-sílaba-som. Nesta fase, a criança percebe que as letras, antes representadas através de diversos sons, agora podem representar diferentes sílabas que produzirão palavras diversas.

É feita a relação com as palavras e o som, podendo escrever do jeito que se fala, omitindo algumas letras, pode haver uma mistura entre os níveis alfabético e silábico. Problemas ortográficos são presentes neste nível. Observe a imagem abaixo, a criança escreve da mesma forma que escuta a palavra.

**Figura 2** – Representação do nível alfabético



Fonte: Grossi (1990)



O pedagogo precisa proporcionar a criança o aprendizado de compreensão sonora com relação à escrita. Muitas palavras não podem ser escritas da mesma forma que são pronunciadas. A leitura dos textos escritos por elas mesmas e a leitura de textos diversos faz com que o arcabouço intelectual da criança se expanda e ela possa passar a perceber os erros ortográficos que comete e corrigi-los. Nesta fase estarão atreladas a leitura e a escrita, as crianças começarão a ter mais autonomia sobre sua escrita.

## 2. FORMAÇÃO DOCENTE DE PEDAGOGOS NO BRASIL

Refletindo sobre a temática da formação docente, é necessário iniciar uma observação em alguns questionamentos que ficam evidentes no percurso. Para Veiga (2008, p, 01) “no sentido etimológico, docência tem suas raízes no latim *docere*, que significa ensinar, instruir, mostrar, indicar, dar a entender”.

A execução de sua prática só será possível se o pedagogo tiver um conjunto de competências, requisitos, saberes, habilidades, uma formação de qualidade que proporcione a ele maior domínio sobre as diversidades de experiências que se vivenciam na prática. É preciso que também haja o domínio do arcabouço teórico.

A formação, para Ferry (1991), “nada mais é senão um trabalho sobre si mesmo, livremente imaginado, desejado e procurado, realizado através de meios que são oferecidos ou que o próprio procura”, no qual vem ser referenciada pela apropriação dos saberes contínuos, que ainda não foram finalizados, sendo constantemente construídos e transformados ao longo do percurso.

Rigorosidade metódica, pesquisa, respeito aos saberes dos educandos, criticidade, ética e estética, corporificar as palavras pelo exemplo, assumir riscos, aceitar o novo, rejeitar qualquer forma de discriminação, reflexão crítica sobre a prática, reconhecimento e assunção da identidade cultural, ter consciência do inacabamento, reconhecer-se como um ser condicionado, respeitar a autonomia do ser educando, bom senso, humildade, tolerância, convicção de que mudar é possível, curiosidade, competência profissional (FREIRE, 1996).

Como Freire (1996) ressalta, a formação docente é uma prática que exige de ambos os lados, exige do formador e do formado. A todo o momento sendo formulado e (re) formulado, estando em constante mudança por ambos os profissionais por ser uma via de mão dupla.

Neste capítulo, discutiremos a formação dos pedagogos no Brasil, iniciando uma contextualização ao conceito de formação docente segundo alguns autores, e por fim conceituando como tem se dado esta formação docente de pedagogos na UFPB – *campus I*.

## 2.1 CONTEXTUALIZANDO A FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE

Os cursos de formação inicial de pedagogos têm comprometido nestes profissionais a construção da identidade profissional, não favorecendo o atendimento do contexto social. Para a autora,

os cursos de formação, ao desenvolverem um currículo formal com conteúdos e atividades de estágios distanciados da realidade das escolas, numa perspectiva burocrática e cartorial que não dá conta de captar as contradições presentes na prática social de educar, pouco tem contribuído para gerar uma nova identidade do profissional docente. (PIMENTA 1996, p.16)

Como saber mais sobre os profissionais que estão sendo formados no curso de Pedagogia? Ao observarmos momento da formação inicial, podemos obter mais informações sobre o graduando que começa a dar forma ao tipo de docente que pretende tornar-se. É o momento que o graduando começa a refletir acerca de sua profissão como podemos observar:

ter-se-á como referência o momento da formação inicial, que é fundamental, pois é quando se formam as imagens, as metáforas, os esquemas sobre a profissão, os quais afetarão o exercício docente. (ANDRÉ, 2006, p.222)

Os acadêmicos, ao ingressarem na universidade, trazem em sua trajetória diferentes tipos de saberes. É relevante levar em conta os saberes existentes, pois, passamos a olhá-los pelo método formativo.

Tendo em vista que a construção do conhecimento é um processo contínuo até o final da vida do profissional, é na formação inicial que este conhecimento se inicia e se dá forma, não se limitando somente à formação inicial. Vem ser uma reconstrução dos diversos conhecimentos obtidos antes da sua entrada na universidade. Como se pode observar em Montalvão e Mizukami (2002)

apoiando-se na literatura recente sobre o pensamento do professor, no caso da formação inicial, não se pode desconsiderar os saberes que as futuras professoras trazem para o curso, saberes esses marcados por crenças, hipóteses, concepções e teorias pessoais relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem, construídos a partir de uma trajetória de vida e de escolarização particular a cada uma. (p.124),

Dessa forma o graduando traz uma experiência de quando foi aluno, como é ser professor para ele. Desse modo, ao chegar à formação inicial, ele passa a refletir

sobre que tipo de professor ele deve ser baseado em suas experiências, para que dessa forma ele possa desenvolver sua prática docente. Como nos diz Nóvoa (2009),

A formação deve contribuir para criar nos futuros professores hábitos de reflexão e de auto-reflexão que são essenciais numa profissão que não se esgota em matrizes científicas ou mesmo pedagógicas, e que se define, inevitavelmente, a partir de referências pessoais.

Somente com o ensino, o graduando não conseguirá se tornar o profissional competente, administrando qualquer situação que venha surgir no âmbito profissional. Sabemos que muitos graduandos precisam trabalhar durante o período diurno e só tem tempo durante o turno noturno para estudar. Outros precisam estagiar/trabalhar, cuidar da família e estudar simultaneamente, sobrando-lhes pouco tempo para se dedicar à pesquisa e à extensão que a universidade concede.

Ao desfrutar do ensino, pesquisa e extensão o graduando pode sair da universidade mais preparado para administrar situações conflituosas que podem ocorrer no seu ambiente de trabalho:

Ensino, Pesquisa e Extensão, desse modo, formam uma tríade em que ocorrem inter-relações de natureza alimentadora-retroalimentadora. Em uma dimensão social, os componentes da tríade confundem-se, no sentido de consolidar uma reflexão crítica sobre a prática, quer se trate do âmbito das disciplinas de graduação, das atividades de extensão ou das pesquisas realizadas sobre essa temática. (SANTOS; et al, 2006, p. 72)

Como nos diz Freire (2000), “na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática”. É necessário haver a reflexão crítica sobre a prática docente. Infelizmente, nos estágios supervisionados, muitas vezes, não conseguimos consolidar uma reflexão teórica prática devido a dois fatores que atrapalham muito a homogeneidade do estágio.

Os estágios são realizados apenas um dia na semana e a disciplina tem que se dividir em teoria e prática, o que muitas vezes resulta em oito visitas à escola, visitas pontuais que não favorecem observar realmente o contexto escolar, e sim um microcontexto de sala de aula. Outro fator que pode se considerar entrave são os fatores externos, tais como: greve, paralisação, falta de professor, falta de diálogo entre escola e graduando, entre outros.

Embora que, de maneira muito pontual, os estágios supervisionados proporcionam ao graduando mais contato com a organização escolar, possibilitam que a relação entre a teoria e prática seja executada. Pois só quando há incitações

que despertam no graduando outras maneiras de adequar a teoria à prática é que se encontram meios de adaptar o que cabe da teoria em cada momento.

Durante o estágio, o graduando possui autonomia sobre o seu trabalho docente, podendo planejar atividades, executar e avaliar se as atividades foram viáveis ou não. Perrenoud (2002, p.11) coloca que:

A autonomia permite que se enfrentem os limites do trabalho prescrito para tornar a tarefa suportável e para realizá-la da melhor maneira possível quando as prescrições são falhas ou incompatíveis com o tempo, com os materiais ou com as condições de trabalho.

Se na formação inicial os docentes não forem expostos a situações variadas do cotidiano escolar fazendo uma reflexão como se comportariam se estivessem em prática, se não refletirem sobre as mudanças do ensino, será difícil que esses educadores possam desenvolver uma prática de qualidade reflexiva, cabendo à formação continuada suprir essa função.

## 2.2 CURSO DE PEDAGOGIA - UFPB

O curso de Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba – UFPB apresenta cinco princípios em seu Projeto Político Curricular – PPC que contribuem para aproximação plural da educação, priorizando interdisciplinaridade como o parâmetro. Deste modo o procedimento educativo desenvolve-se neste meio, elencando os princípios a seguir: *Princípio sócio-histórico do conhecimento; Princípio de uma concepção de sociedade com maior justiça social; Princípio da compreensão das diferenças; Princípio da compreensão da pesquisa como processo educativo e Princípio da compreensão das práxis*. Para o Centro de Educação – CE estes princípios não são definitivos “[...] não é algo pronto e imutável, e, sim, um contínuo processo de construção participativa baseada na investigação e prática coletivas. (BRASIL, 2008, s/p)”.

A definição de carga horária levou em consideração a complexidade da configuração organizacional, tendo em vista a abordagem da formação integrada e indissociável à docência, a propagação e elaboração do conhecimento tecnológico e científico do campo educativo, administração de procedimentos escolares (educativos) e não escolares.

O fluxograma constitui-se por períodos letivos de objetos de estudo, dividindo-se em três eixos: Educação e Sociedade, Educação, Política e Trabalho e Educação e Prática docente. No fluxograma diurno<sup>1</sup> (matutino e vespertino), o curso é dividido em oito períodos, cada período equivalendo há seis meses em média e contendo um total de sete componentes curriculares. Quanto ao noturno<sup>2</sup>, o diferencial é um acréscimo de um período, totalizando nove períodos letivos.

Sendo a carga horária total do curso de no mínimo três mil duzentas e dez horas de trabalho acadêmico, sendo de mil, seiscentos e oitenta horas destinadas aos conteúdos profissionais básicos, às atividades formativas, tais como: realização de seminários, participação na realização de pesquisas, participação em grupos cooperativos de estudos entre outros. Trezentas horas destinadas aos estágios supervisionados: *Educação Infantil, Ensino Fundamental (séries iniciais), Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos, e na Gestão Educacional*, no qual cada um desses estágios corresponde a sessenta horas.

Os estágios curriculares são a experiência que o graduando pode estabelecer com a prática. O estágio I destina-se à gestão educacional, vem ser realizado um estudo sobre práticas de supervisão escolar e orientação educacional. O estágio II destina-se ao magistério de educação infantil, é voltado em geral para as creches. O estágio III destina-se ao magistério do ensino fundamental, concentrando-se em (1ª e 2ª séries) No PPC do curso conta-se séries por sua formulação ter sido no ano de 2006, na prática este estágio destina-se aos 1º, 2º e 3º anos do ensino fundamental. O estágio IV destina-se ao magistério do ensino fundamental, concentrando-se em (3ª e 4ª séries). Na prática este estágio destina-se ao 4º e 5º ano do ensino fundamental. No estágio V (área de aprofundamento) destina-se ao magistério em educação de jovens e adultos ou ao magistério em educação especial

Pode-se observar que os componentes curriculares destinados aos estágios são uma análise da teoria e práxis, no qual o graduando observa a prática docente do pedagogo titular da sala de aula, aplicam-se atividades que sejam planejadas para a turma em que se observou e em seguida retorna-se à academia para socializar como o conhecimento entre a práxis e teoria foi realizado.

Devido ao fato do tema central deste trabalho ser a consciência fonológica, observou-se os componentes curriculares da língua portuguesa.

---

<sup>1</sup> Ver em anexo I – FLUXOGRAMA DO CURSO DE PEDAGOGIA DIURNO

<sup>2</sup> Ver em anexo II – FLUXOGRAMA DO CURSO DE PEDAGOGIA NOTURNO

**Quadro 1 - Disciplinas de português Pedagogia/UFPB**

<b>Língua e Literatura</b>	<b>Linguagem e interação</b>	<b>Ensino de Português</b>
A literatura no processo de alfabetização e suas implicações político-pedagógicas. Os vários gêneros literários no contexto da educação. A literatura e a produção de textos na escola. A literatura: direito e prazer.	Relações estabelecidas entre conhecimentos lingüísticos e o uso da língua portuguesa. Processos de interação verbal. Abordagem discursiva e pragmática dos aspectos formais e funcionais da língua portuguesa. Desenvolvimento de habilidades para a compreensão e a produção textual oral e escrita.	Conteúdos e aspectos metodológicos do ensino de português nas séries iniciais no Ensino Fundamental. O desenvolvimento da competência comunicativa nas modalidades oral e escrita e nos diversos gêneros discursivos, no repertório de crianças, jovens e adultos. Fundamentos lingüísticos, fonológicos, sociopsicolingüísticos da língua materna. A escrita e a fala como produção social.

Fonte: PPC/UFPB (PB/UFPB/CE/PPC, P. 37, 2006)

Ao analisar a ementa de ambas pode-se notar que desses três componentes curriculares apenas uma mencionava a fonologia, no entanto em nenhum componente curricular é abordado a consciência fonológica.

### 3. CONCEITUANDO A CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA

A palavra consciência deriva do latim da palavra *conscientia*, que tem como significado característica desenvolvida pela humanidade, que proporciona ao homem a experimentação, compreensão, vivenciação do mundo que o cerca. Já a palavra fonologia tem sua derivação do grego de duas palavras, *phonos* que significa voz e *logos* que significa palavra ou estudo. Dessa forma, a palavra fonologia significa o estudo do sistema sonoro de um ou mais idiomas.

Defendida por alguns linguistas, a consciência fonológica tem sido definida como a consciência das palavras através dos sons. É uma das capacidades principais para a aquisição da leitura e escrita, seu desenvolvimento necessita ser desenvolvido ao longo do processo de alfabetização, embora o seu estímulo possa começar antes mesmo do ensino fundamental, na educação infantil, para que as crianças possam aprender a identificar e distinguir sons que existem em nosso meio, uma vez que “antes que possam ter qualquer compreensão do princípio alfabético, as crianças devem entender que aqueles sons associados às letras são precisamente os mesmos sons da fala” (ADAMS, et al, 2006)

Segundo Cavalcante e Mendes (2003), a consciência fonológica é determinada como a habilidade de compreensão oral da linguagem por meio das unidades menores: como sentenças nas palavras, as palavras nas sílabas e as sílabas nos fonemas.

Zorzi relaciona a consciência fonológica com o metalinguístico “A consciência fonológica tem sido considerada como uma capacidade metalingüística que permite refletir sobre as características estruturais da fala, assim como manipulá-las” (ZORZI, p.28).

A Consciência Fonológica é definida como:

É uma habilidade considerada importante para a aquisição da leitura e da escrita, pois a reflexão explícita do aspecto sonoro e segmentar da linguagem oral promove melhor compreensão da relação fonema-grafema. Isso justifica a necessidade da criança em adquirir um nível de Consciência Fonológica anteriormente ao processo formal de alfabetização, o que pode ser feito por meio de situações lúdicas, principalmente nas séries da Educação Infantil. (BIMONTI, 2008, p. 5)

Por deter grande capacidade e manusear o som da palavra e brincar com ele, Morais nos afirma:



De modo geral, na vida cotidiana, durante um passeio, é mais que aconselhável mostrar à criança as letras que estão nos escritos que nos rodeiam, verificar que ela é capaz de distingui-las de pronunciar seus “sons” ou valores. É do maior interesse. Cada valor de letra que a criança aprende vai ser muito útil para que ela tome consciência dos fonemas na fala e necessário para começar a decodificar as palavras escritas. (MORAIS, 2013, p. 43)

Já para Diniz (2008), a consciência fonológica é constituída em:

diferentes níveis perceptivos: a percepção de palavras curtas e compridas, o reconhecimento da repetição do conjunto dos mesmos sons no início das palavras (aliteração), ou no final dessas (rima); e finalmente a decomposição da linguagem oral em palavras, sílabas e fonemas.

Neste primeiro momento do capítulo houve uma discussão sobre o conceito de consciência fonológica e logo a seguir o capítulo continuará com a definição de consciência silábica e consciência fonêmica, sendo finalizado com o Sistema de Escrita Alfabético – SEA e a consciência fonológica.

### 3.1 CONSCIÊNCIA SILÁBICA

É a habilidade de reconhecer e manipular as palavras por sílabas. As sílabas podem ser percebidas mais claramente quando pronunciadas separadamente, o que facilita sua identificação. As habilidades de contar o número de sílabas, subtrair uma sílaba da palavra, formar novas palavras, reconhecer de sílabas iniciais, mediais e finais das palavras dependem desta capacidade.

O quadro abaixo Alves mostra habilidades relacionadas à consciência silábica

**Quadro 2** - Habilidades de consciência fonológica no nível da sílaba

	<b>Estímulo</b>	<b>Resposta Esperada</b>
Contar o número de sílabas de uma palavra	ma-ca-co	3
Inverter a ordem das sílabas na palavra	va-ca	ca-va
Adicionar sílabas	Corro	Socorro
Excluir sílabas	Sorriso	Riso
Juntar sílabas isoladas para formar uma palavra	ca-sa	Casa
Segmentar em sílabas as palavras	Prato	pra-to
Fornecer palavras a partir de uma sílaba dada	Pa	Pato

Fonte: Alves (2009)

### 3.2 CONSCIÊNCIA FONÊMICA

O reconhecimento dos fonemas e manipulação das menores unidades da língua. Para Guedes e Gomes (2010, p. 266), a consciência fonológica é diferente da consciência fonêmica. Esta “se refere à compreensão de que as palavras são constituídas de sons individuais ou fonemas e à habilidade de manipular esses segmentos”.

O desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita (codificação e decodificação) como nos afirma Byrne (1996) “uma combinação de consciência fonêmica e conhecimento das correspondências entre as letras e os sons. Nenhum dos dois é suficiente por si mesmo”.

Familiarizando-se com o som dos fonemas, Adams e seus colaboradores ressaltam,

As pesquisas demonstram que, uma vez que as crianças tenham dominado a consciência fonêmica desta forma, geralmente se segue um conhecimento útil do princípio alfabético com bastante facilidade. Isso não é de admirar: tendo aprendido a prestar atenção e a pensar sobre a estrutura da língua dessa forma, o princípio alfabético faz sentido. E tudo o que falta para que ele se torne utilizável é o conhecimento da letra específica pela qual cada fonema é representado. (2006, p. 124)

Através do exercício dos fonemas por meio de jogos e atividades desenvolvidas em sala de aula, elas praticam a escuta de fonemas isoladas e em contextos de palavras, frases e/ou textos.

### 3.3 CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA NO SEA

Alguns dos direitos da aprendizagem relacionados de acordo com os anos iniciais do ensino fundamental (1º, 2º e 3º) servem como norteadores pelo PNAIC para o pedagogo poder identificar onde o seu aluno se encontra e o que deve ser conquistado em cada etapa desses três anos.

A seguir, pode-se observar a primeira tabela relacionada ao SEA (Sistema de Escrita Alfabética).

**Quadro 3 - Apropriação do SEA (1º ano)**

<b>EIXO ESTRUTURANTE ANÁLISE LINGÜÍSTICA</b> Apropriação do sistema de escrita alfabética	<b>1º ANO</b>
Escrever o próprio nome.	I/A/C
Reconhecer e nomear as letras do alfabeto.	I/A/C
Diferenciar letras de números e outros símbolos.	I/A/C
Conhecer a ordem alfabética e seus usos em diferentes gêneros.	I/A/C
Reconhecer diferentes tipos de letras em textos de diferentes gêneros e suportes textuais.	I/A/C
Usar diferentes tipos de letras em situações de escrita	I/A/C
Compreender que palavras diferentes compartilham certas letras.	I/A/C
Perceber que palavras diferentes variam quanto ao número, repertório e ordem de letras.	I/A/C
Segmentar oralmente as sílabas de palavras e comparar as palavras quanto ao tamanho.	I/A/C
Identificar semelhanças sonoras em sílabas e em rimas.	I/A/C
Reconhecer que as sílabas variam quanto às suas composições.	I/A/C
Perceber que as vogais estão presentes em todas as sílabas.	I/A/C
Ler, ajustando a pauta sonora ao escrito.	I/A/C
Dominar as correspondências entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro, de modo a ler palavras e textos.	I/A/C
Dominar as correspondências entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro, de modo a escrever palavras e textos.	I/A/C

**LEGENDA: I – Introduzir; A – Aprofundar; C – Consolidar.**

**Fonte:** BRASIL, 2012

Podemos observar que as crianças necessitam se apropriar de muitas funções que as ajudarão nos anos subsequentes. Essas funções estão ligadas ao uso da consciência fonológica das crianças, pois é importante que a criança crie noções sobre a representação sonora e escrita das letras e palavras. O incentivo à consciência fonológica da criança pode ser estimulado a todo o momento, por pais, familiares e professores. É importante oferecer atividades variadas que busquem alcançar o mesmo objetivo para que dessa forma, ela possa estar motivada para aprender. Atividades lúdicas como contação de histórias, parlendas, cantigas de roda são maneiras diferentes de poder trabalhá-la.

**Quadro 4 - Apropriação do SEA (2º ano)**

<b>EIXO ESTRUTURANTE ANÁLISE LINGUÍSTICA</b>	<b>2º ANO</b>
Apropriação do sistema de escrita alfabética	
Reconhecer diferentes tipos de letras em textos de diferentes gêneros e suportes textuais.	<b>A/C</b>
Usar diferentes tipos de letras em situações de escrita	<b>A/C</b>
Dominar as correspondências entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro, de modo a ler palavras e textos.	<b>A/C</b>
Dominar as correspondências entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro, de modo a escrever palavras e textos.	<b>A/C</b>

**LEGENDA: I – Introduzir; A – Aprofundar; C – Consolidar.**

**Fonte:** BRASIL, 2012

Passando do 1º ano para o 2º, a criança não apresenta nenhuma competência a ser introduzida, desse modo só aprofundando e consolidando as competências que foram pré-adquiridas no ano anterior criando assim uma constante progressão para a sua alfabetização.

Como pode ser observado no quadro existem competências que estão direcionados à leitura e à escrita, como é o caso das duas primeiras. Voltada para a consciência fonológica encontram-se os dois últimos que se relacionam com a compreensão de que as letras tem uma representação sonora e específica e que ao juntarmos letras e vogais as representações sonoras mudam e muitas vezes variam.

O professor pode estimular esse desenvolvimento por meio de atividades que relacionem a fonologia com a escrita. Um exemplo de atividade que pode ser realizada, os crachás, muito utilizados no 1º ano que podem ser utilizados no 2º ano dependendo do nível em que a turma se encontra. Vale salientar que o nível da turma é que determinará qual atividade deverá ser feita.

**Quadro 5 - Apropriação do SEA (3º ano)**

<b>EIXO ESTRUTURANTE ANÁLISE LINGUÍSTICA</b>	<b>3º ANO</b>
Apropriação do sistema de escrita alfabética	
Usar diferentes tipos de letras em situações de escrita	<b>C</b>
Dominar as correspondências entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro, de modo a ler palavras e textos.	<b>C</b>
Dominar as correspondências entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro, de modo a escrever palavras e textos.	<b>C</b>

**LEGENDA: I – Introduzir; A – Aprofundar; C – Consolidar.**

**Fonte:** BRASIL, 2012

No 3º ano as competências dos anos anteriores já devem ter sido introduzidas no 1º ano, aprofundadas e consolidadas no 2º ano. Agora, o processo de alfabetização deve estar quase terminado, a criança já sendo capaz de ler sentenças. Assim o que precisa ser consolidado é a associação do valor sonoro ao grafema. Para a criança, alguns fonemas compostos ainda não estão claros, e, desse modo, o pedagogo irá processar juntamente com o aluno a consolidação dessas competências através de atividades variadas como a leitura literária de poemas, jogos de bingo de letras, forca, dominó de palavras entre outros.

#### 4. PERCURSO METODOLÓGICO

Foram utilizados no trabalho o embasamento da Pesquisa Qualitativa, Pesquisa Bibliográfica e Pesquisa de Campo.

O trabalho em primeiro momento desenvolveu-se por meio de uma pesquisa qualitativa, possibilitou melhor compreensão das implicações que motivaram o trabalho. Para TRIVIÑO, (1987), a abordagem qualitativa permite aprofundar a compreensão dos fenômenos sociais em seus aspectos subjetivos e estruturais, além de que nos permite uma maior aproximação com o real apreendido.

A pesquisa bibliográfica, de caráter investigativo, acerca do tema em questão, se fazendo necessária a utilização de um estudo sobre as fontes bibliográficas.

feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites. Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto. Existem, porém, pesquisas científicas que se baseiam unicamente na pesquisa bibliográfica, procurando referências teóricas publicadas com o objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta (FONSECA 2002 apud GERHARDT E SILVEIRA, 2009, p 37).

A pesquisa de campo vem agir por meio de investigações da pesquisa bibliográfica e/ou documental, realizando por meio de coleta de dados. (FONSECA, 2002).

A leitura de artigos, livros, dissertações, monografias, além das diversas pesquisas que foram realizadas no Google Acadêmico e no site da Scielo foram primordiais para a construção do trabalho em questão.

Foi utilizado como instrumento para a construção dos dados um questionário semiestruturado, com doze questões, no qual sete questões foram objetivas e cinco subjetivas, aplicadas aos discentes do último período do curso de Pedagogia dos turnos matutino e vespertino. Tendo como definição por MARCONI & LAKATOS (1999), “instrumento de coleta de dados constituído por uma série de perguntas, que devem ser respondidas por escrito”, sendo impossibilitada a realização de questionário com o turno noturno devido ao tempo limitado para realização da pesquisa.

A Técnica de Análise de Conteúdo utilizada foi Bardin (2011), nomeando a análise de conteúdo, a um conjunto de técnicas de análise:

análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (Bardin, 2011, p. 47).

Quanto ao campo empírico, foi definido o curso Licenciatura em Pedagogia, modalidade presencial do Campus I da UFPB, sendo desenvolvido durante o semestre 2017.1 (de julho a dezembro).

## 5. ANÁLISE DOS RESULTADOS

A pesquisa dos dados foi realizada na Universidade Federal da Paraíba – *campus I/CE*, com alunos do curso de Pedagogia, graduandos do turno diurno, e os questionários se referem aos colaboradores pela letra D referente a discentes e seguidos por um número de ordem, como no exemplo: D1.

Totalizando doze questões no questionário constaram sete questões objetivas e cinco subjetivas, constituindo um questionário misto.

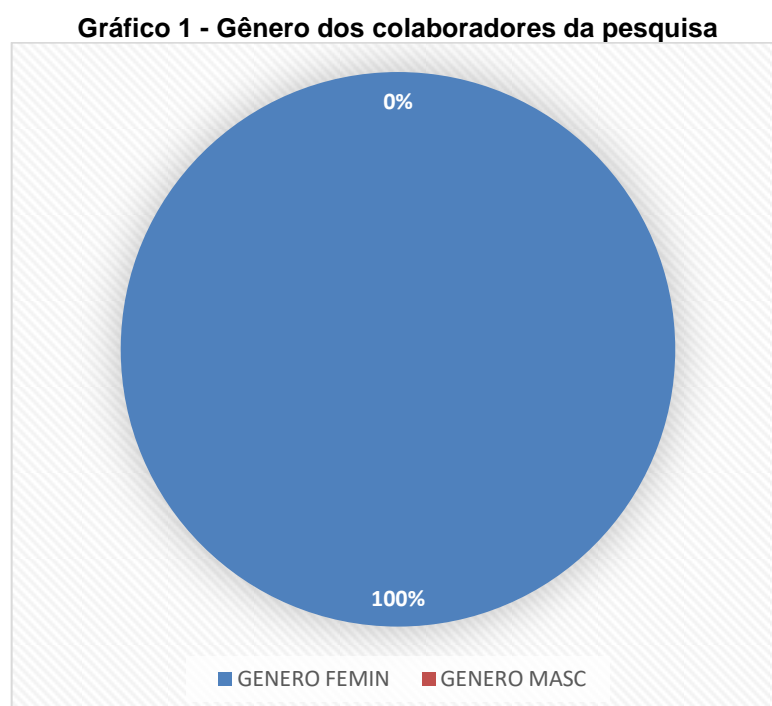
Houve grande dificuldade na realização da pesquisa por meio dos questionários, os colaboradores se recusavam a responder, alegando que não havia tempo ou que estavam muito ocupados.

A escolha pelos diferentes modelos de gráfico se deu pela melhor visualização para o leitor dos resultados obtidos.

*Questão nº 1: Gênero: Fem ( ) Masc ( )*

Neste resultado da pesquisa pode-se notar a predominância do gênero feminino no curso de pedagogia.

De acordo com o gráfico abaixo, no curso de pedagogia há uma predominância do sexo feminino, em sua prática pode se observar nas salas de aula que há um predominância do sexo feminino.



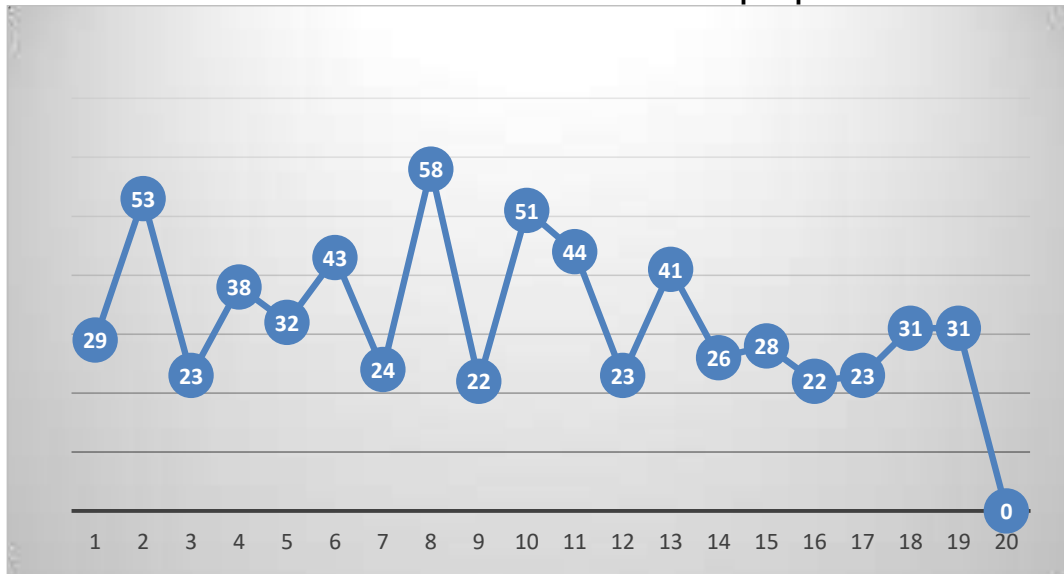
Fonte: Dados da Pesquisa, 2017.



### Questão nº 2: Faixa etária

As colaboradoras do curso encontram-se na faixa etária entre 20 - 60 anos. As duas colaboradoras mais novas têm vinte e dois anos de idade e a mais velha, cinquenta e oito anos. Apenas uma colaboradora não respondeu a idade. Há um grande salto no tocante a experiências vivenciadas em meio à idade.

**Gráfico 2 - Faixa etária dos colabores da pesquisa**



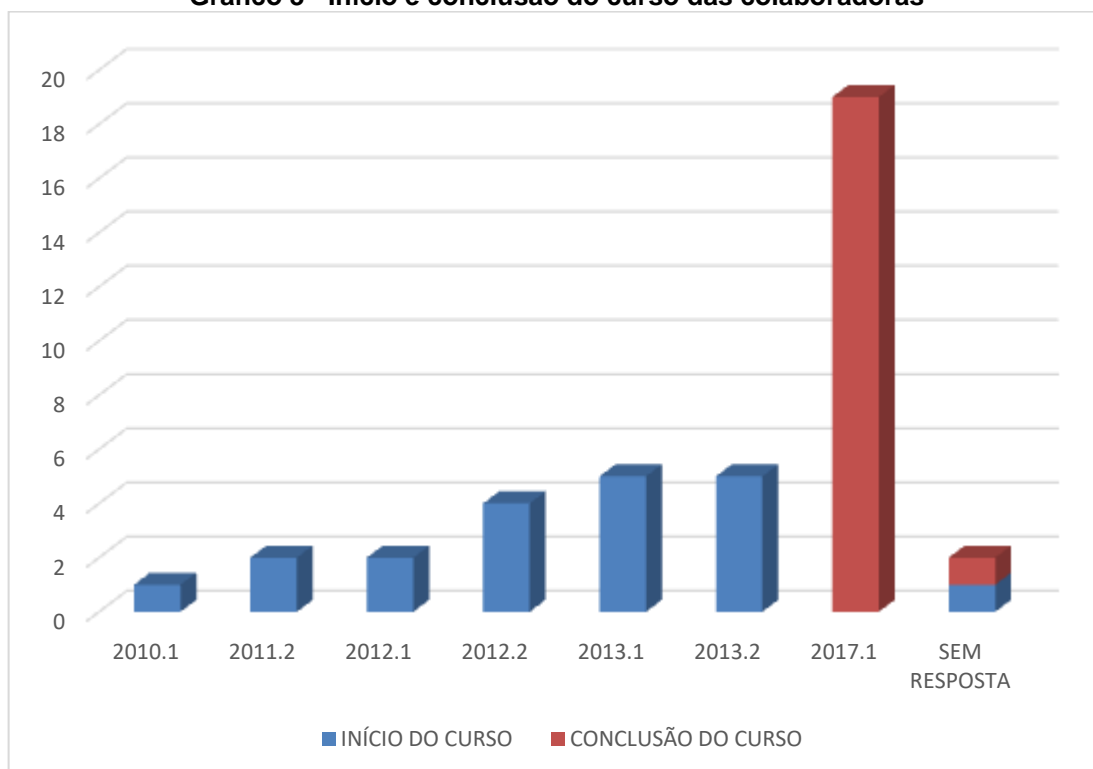
Fonte: Dados da Pesquisa, 2017.

### Questão nº 3: Período de início do curso

### Questão nº4: Período de conclusão do curso

Estas duas questões foram fundidas no “gráfico 3” para que pudéssemos visualizar. Os períodos de 2013.1 e 2013.2 apresentaram maiores quantidades de estudantes que adentraram a universidade, seguindo do período de 2012.2.

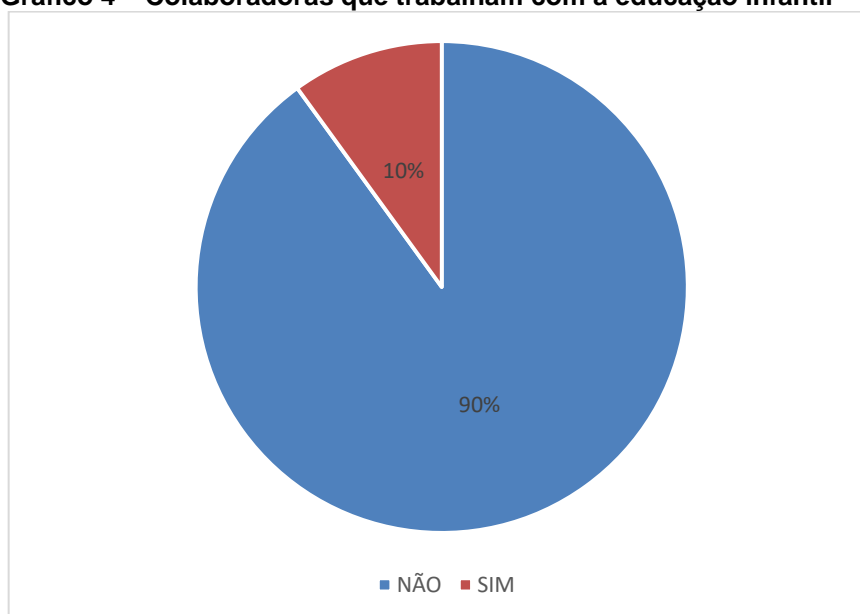
Todos os discentes que responderam ao questionário têm a pretensão de concluir o curso no período de 2017.1 (no mês de dezembro). Somente uma colaboradora não respondeu as questões três e quatro.

**Gráfico 3 - Início e conclusão do curso das colaboradoras**

Fonte: Dados da Pesquisa, 2017.

*Questão nº5: Questão Trabalha com Educação Infantil: Sim ( ) Turma:\_\_\_ Não ( )*

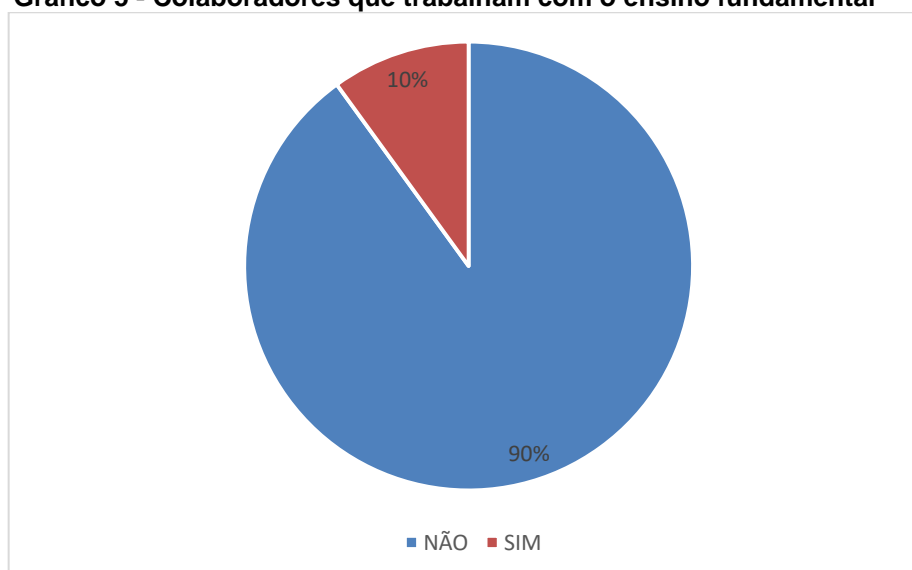
Apenas 10% das colaboradoras trabalham na educação infantil, uma com uma turma de berçário e uma com uma turma de infantil III, as demais não trabalham com a educação infantil.

**Gráfico 4 – Colaboradoras que trabalham com a educação infantil**

Fonte: Dados da Pesquisa, 2017.

*Questão nº6: Trabalha com Anos Iniciais: Sim ( ) Turma/Ano:\_\_\_ Não ( )*

Já no ensino fundamental o número se repete. Noventa por cento das colaboradoras não trabalham com o ensino fundamental. As colaboradoras que responderam positivamente esta questão atuam no 1º ano e 5º ano do ensino fundamental.

**Gráfico 5 - Colaboradores que trabalham com o ensino fundamental**

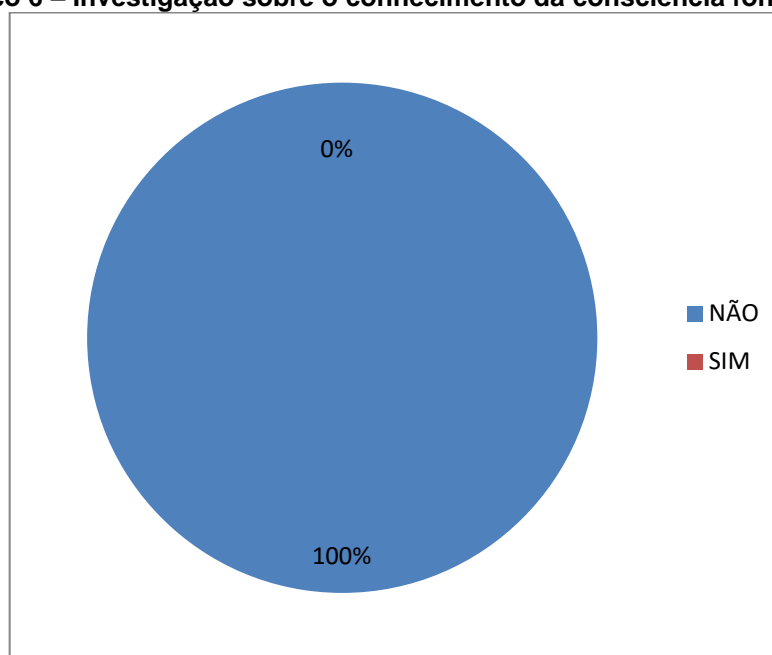
Fonte: Dados da Pesquisa, 2017.

*Questão nº7: Você sabe o que é Consciência Fonológica? Sim ( ) Não ( )*

A formação do curso de pedagogia da UFPB – Campus I, atualmente possui duas áreas de aprofundamento – magistério em educação de jovens e adultos ou magistério em educação especial, embora em nenhum desses dois aprofundamentos seja mencionada a consciência fonológica.

Como já pode ser observado através dos componentes curriculares, não se propõe o estudo acerca do tema “consciência fonológica”, o que causou essa unanimidade na resposta.

**Gráfico 6 – Investigação sobre o conhecimento da consciência fonológica**



Fonte: Dados da Pesquisa, 2017.

*Questão nº8: Explique em poucas palavras o que é Consciência Fonológica.*

A falta de conhecimento sobre a consciência fonológica está pautada em 65% dos entrevistados. Os 35% dos entrevistados não conseguem chegar a uma definição correta, no entanto eles passam a deduzir o que poderia ser através de correlação do que eles já conhecem sobre a etimologia da palavra. O que foi observado através dos discentes (D10, D11, D14)

*“D10 – Fono trata-se do falar e o ouvir.”*

*“D11 – Acredito que a consciência fonológica é algo ligado a fala.”*

*“D14 – Não sei ao certo, mas em virtude de estar estudando algumas vertentes com relação a língua escrita, creio que a fono (som) da fala.”*

Embora alguns nem sequer conseguiam associar a etimologia da palavra o que fica evidente que nem compreendem o que é falado no questionário.

*“D16 – Acredito que seja o português bem colocado, a fala culta.”*

*“D17 – Acredito que é para saber como se fala.”*

A importância da consciência fonológica para o graduando é dada pela ligação direta ao processo de aquisição da alfabetização.

A consciência fonológica pode ser encarada como um facilitador para a aquisição da escrita, além de ser um importante instrumento para o trabalho de educadores e terapeutas que pretendem auxiliar a criança na busca da aquisição da fala e da escrita. (LAMPRECHT, 2004 p.192)

*Questão nº9: Durante a sua graduação como você teve contato com este tema? Através de que meio? (colóquios, oficinas, palestras, minicurso, fórum, aula ou outros)?*

Por nunca terem ouvido acerca deste tema os discentes deixaram esta questão em branco.

*Questão nº10: Defina a importância da Consciência Fonológica na sua formação docente.*

*Questão nº11: Dê alguns exemplos de atividades que podem ser utilizadas para trabalhar/desenvolver a consciência fonológica nos seus alunos?*

Embora seja importante para a formação profissional, a falta de conhecimento sobre atividades que possam ser trabalhadas e sobre a importância para a sua formação, a resposta para ambas as perguntas foi unânime: não sabem ou não responderam.

*Questão nº12: Sente-se preparado para atuar como professor alfabetizador? Justifique sua resposta.*

A última questão está voltada para a atuação como professor alfabetizador, perguntando se as colaboradoras se sentem preparadas. E ressaltam que embora estejam finalizando o curso ainda não se sentem preparadas para serem professoras alfabetizadoras.

*“D1 – Ainda não, pois para alfabetizar exige práticas e experiência, o que ainda não tenho.”*

*“D6 – Teoricamente não me sinto preparada, porque o curso de pedagogia não tem área de aprofundamento para alfabetização, que é fundamental para educação escolar e para as práticas pedagógicas do professor quando atuar.”*

*“D9 – Não. Ainda me sinto incapaz de alfabetizar, por não encontrar em mim um referencial teórico que me desse confiança em ensinar/alfabetizar alguém.”*

*“D11 – Não, pois em nossa graduação existe certa deficiência no ensino com relação a alfabetização, até na área de aprofundamento só existem duas áreas, que são: educação especial e EJA. Em minha opinião, deveria existir uma habilitação em alfabetização.”*

*“D12 – Acredito que apenas com o curso de Pedagogia não me sinto preparada, é importante que se estude além do que é visto no curso, que se pesquise e que se leia bastante para apropriar do que é estudado e assim colocar em prática.”*

*“D13 – Infelizmente sinto que ainda preciso me qualificar mais, muito mais para de verdade ser um professor alfabetizador.”*

Outra minoria relatou estar preparada para atuar como professor alfabetizador,

*“D2 – Sim, porque estou preparada com as práticas pedagógicas na graduação de pedagogia e o ensino técnico em educação infantil.”*

*“D4 – Sim.”*

*“D7 – Sim, durante a graduação quase toda participei de um projeto sobre leitura e suas práticas.”*

*“D13 – Sim, mas vejo que necessito de mais suporte envolvendo prática aliada a teoria. Pretendo fazer especialização na área da psicopedagogia, uma vez que na universidade provamos mais de "teoria".”*

*“D20 – Sinto preparada mais não 100%”*

Para ser um professor alfabetizador é necessário um conhecimento da língua portuguesa e o seu processo de aquisição. “O objetivo do alfabetizador é transportar a criança do domínio do código oral para o domínio do código escrito” (POERSCH,

1990, p. 44). Se o pedagogo desejar obter o conhecimento sobre a área da alfabetização deve pesquisar sobre esta área, investindo em uma formação continuada ou em uma especialização.

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A consciência fonológica está presente no cotidiano de todos e por isso, ao trabalhar a consciência fonológica em sala de aula, primeiramente deve haver uma compreensão da definição do tema. A posteriori, o pedagogo precisa relacionar a alfabetização e o letramento com a consciência fonológica para que o aluno possa melhor compreender como a relação entre os fonemas e grafemas é realizada na prática.

De acordo com os objetivos centrais deste trabalho, podemos perceber que ao chegar ao final de sua execução que os resultados alcançados foram os resultados previstos pela pesquisadora.

Após a aplicação do questionário, percebeu-se que conceitos do campo da linguística, como a consciência fonológica não ocupam espaço que deveriam no Curso de Graduação de Pedagogia da UFPB, campus I, na formação de futuros professores dos anos iniciais. A falta de valorização desse conteúdo na ementa do componente curricular correspondente traz prejuízos não só para o profissional, como também para os alunos.

De acordo com a análise dos questionários, não houve abordagens para compreender como a consciência fonológica se desenvolve em crianças e como os profissionais da educação podem se utilizar dela. Desse modo, dificultará a compreensão da competência fonológica nas crianças.

O curso tem duração mínima de quatro anos, e podemos perceber que nesses quatro anos a maior parte dos discentes concluintes não sabem o significado ou a funcionalidade da consciência fonológica em sua formação. Quanto estar preparado para atuar com professor alfabetizador, percebe-se que os graduandos encontram-se inseguros ainda sobre como agir na alfabetização pelo fato de não terem tido preparados para tal.

É preciso que o curso de pedagogia leve em consideração a importância da consciência fonológica no processo de alfabetização e no SEA, para que os pedagogos concluintes possam estar familiarizados com relação às formas de orientar sua prática quando apoiam as crianças na sua alfabetização.

Acredita-se que este trabalho não chegou ao fim. O tema é amplo e pode ser trabalhado com inúmeras possibilidades. A pesquisa representa apenas um



despertar para a importância do estudo da consciência fonológica na formação docente.

Por meio desta pesquisa, pode-se compreender que a formação inicial não é o meio que possibilita ao pedagogo mais segurança e autonomia em sua prática. Noventa por cento das colaboradoras relataram que não trabalhavam com a educação infantil nem com o ensino fundamental. O que pode ser observado? Os discentes têm o maior contato com a profissão por meio dos estágios supervisionados, tão pontuais, tão conturbados, e muitas vezes facetados, o que não lhe possibilita autonomia na sua atuação na sala de aula.

Outro fato preocupante sinalizado pela referida pesquisa foi ainda não ter sido produzido nenhum TCC sobre o tema “consciência fonológica” no curso de Pedagogia, considerando que esses pedagogos irão lidar com a formação de crianças pequenas, com a base da escrita, da leitura, da alfabetização.

É perceptível que há uma deficiência nesta temática. Espera-se que esse Trabalho de Conclusão de Curso seja um propulsor de muitos outros que se seguirão nesta área de pesquisa, e que outros discentes sejam motivados a pesquisar e compreender este processo de aquisição e domínio linguístico.

Sabe-se que a busca pelo conhecimento fonológico não chegou ao fim e por isso a pesquisadora em questão pretende se especializar na área da linguística para poder obter conhecimentos mais profundos sobre a temática.

## REFERÊNCIAS

ADAMS, Jager Marilyn; FOORMAN, Barbara, R.; BEELER, Terri. **Consciência fonológica em crianças pequenas**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ALVES, U. K. O que é consciência fonológica. In: LAMPRECHT, Regina Ritter. et. al. **Consciência dos sons da língua: subsídios teóricos e práticos para alfabetizadores, fonoaudiólogos e professores de língua inglesa**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009.

ANDRÉ, Marli. Ensinar a pesquisar: Como e para que? In: VEIGA, Ilma P. A. (org). **Lições de Didática**. São Paulo: Papirus, 2006.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70; 2011.

BIMONTI, Rafaela De Paula. **A Importância da consciência fonológica na educação infantil**. v. 1, São Paulo: 2008. Disponível em: <<http://www.crda.com.br/tccdoc/20.pdf>> Acesso em: 10 dez. 2017.

BRASIL, Secretaria da Educação Básica. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: a aprendizagem do sistema de escrita alfabética**: ano 1: unidade 3. Brasília: MEC, SEB, 2012.

BRASIL, Ministério da Educação – Secretaria da Educação Básica. **Elementos conceituais e metodológicos para definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do ciclo de alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do ensino fundamental**. Brasília, 2012.

BYRNE, Brian. Treinamento da consciência fonêmica em crianças pré-escolares: porque fazê-lo e qual o seu efeito. In: CARDOSO-MARTINS, Cláudia. (Org.) **Consciência fonológica e alfabetização**. Petrópolis: Vozes, 1996.

CAGLIARI, L. C. **Alfabetizando sem o Bá-Bé-Bi-Bo-Bu**. São Paulo: Scipione, 1998.

CAVALCANTE, C.A.; MENDES, M.A.M. **A Avaliação da consciência fonológica em crianças de primeira série alfabetizadas com metodologias diferentes.** Rev. Cefac. Vol. 5 - nº 3, p. 205-208 Julho/ Setembro, 2003.

CORTI, Ana Paula; VÓVIO, Cláudia Lemos. **Jovens na alfabetização: além das palavras, decifrar mundos.** Brasília: Ministério da Educação. Ação educativa, 2007.

DINIZ, N. L. B. **Metalinguagem e alfabetização: efeitos de uma intervenção para recuperação de alunos com dificuldades na aprendizagem da linguagem escrita.** 2008. 260f. Tese (Doutorado Programa de Pós-graduação em Psicologia) - Universidade de São Paulo. São Paulo, 2008.

FERRY, G. **El trayecto de la formación.** Madrid: Paidós, 1991.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa** / Paulo Freire. – São Paulo: Paz e Terra, 1996

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação.** São Paulo: UNESP, 2000.

FONSECA, João José Saraiva da. **Metodologia da pesquisa científica.** Ceará: Universidade Estadual do Ceará, 2002

GERHARDT, T. E. & SILVEIRA, D. T. **Métodos de pesquisa.** Porto Alegre: UFRGS, 2009.

GUEDES, Mariana Chaves Ruiz; GOMES, Christna Abreu. Consciência fonológica em período de pré e pós-alfabetização. In: **Revista Caderno de Letras da UFF.** nº 41. Niterói: UFF, 2010. Disponível em: <<http://www.uff.br/cadernosdeletrasuff/41/cotidiano4.pdf>>. Acesso em: 10 dez. 2017.

GROSSI, E. P. **Alfabetização em classes populares: didática do nível pré-silábico.** São Paulo: SE/CENP, 1985.

GROSSI, Esther Pillar. **Didática da alfabetização**. Vol. 1. Didática dos níveis pré-silábicos. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

\_\_\_\_\_. **Didática da alfabetização**. Vol. 2. Didática dos níveis silábico. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

\_\_\_\_\_. **Didática da alfabetização**. Vol. 3. Didática dos níveis alfabético. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

KATO, Mary A. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística**. São Paulo. Ática, 1986

KLEIMAN, Angela B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, Angela B. (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado das Letras, 2008. 294 p.

LAMPRECHT, R. **Aquisição fonológica do português: perfil de desenvolvimento e subsídios para terapia**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MALUF, M. R. & BARRERA, S. D. (1997) Consciência fonológica e linguagem escrita em pré-escolares. **Psicologia: reflexões e crítica**, v.10 n. 1, p.125-145

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MORAIS, José. **Criar leitores: para professores e educadores**, São Paulo: Minha Editora, 2013.

MONTALVÃO, E. C.; MIZUKAMI, M. G. N. Conhecimentos de futuras professoras das séries iniciais do Ensino Fundamental: analisando situações concretas de ensino e aprendizagem. In: MIZUKAMI, M. G. N. REALI, A. M. M. R. (orgs).

**Formação de professores, práticas pedagógicas e escola.** São Carlos: EdUFSCar, 2002.

NÓVOA, António. **Pra uma formação de professores construída dentro da profissão.** Revista de Educacion, Espanha, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, n.350, septiembre-diciembre, 2009. p. 1-10. Disponível em: <[http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350\\_09por.pdf](http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350_09por.pdf)>. Acesso em 29 out. 2017

ORTEGA, E.; PARISOTTO, A. **Alfabetização Matemática na Perspectiva do Letramento no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.** In: Educação Revista (UNESP. Marília), v. 17, p. 53-62, 2016. Disponível em: <<http://revistas.marilia.unesp.br/index.php/educacaoemrevista/article/view/5845>>. Acesso em: 10 dez. 2017.

PIMENTA, S. G. **Formação de professores:** saberes da docência e identidade do professor. NUANCES (Faculdade de Ciências e Tecnologia UNESP) Presidente Prudente: São Paulo, 1997-1997, 3, p. 5-14.

PEREZ, C. L. V. O prazer de descobrir e conhecer. IN: GARCIA, Regina Leite (org.). **Alfabetização dos alunos das classes populares, ainda um desafio.** São Paulo: Cortez, 1992.

PERRENOUD, P. **A prática reflexiva no ofício do professor:** profissionalização e razão pedagógica. Porto Alegre: Artmed, 2002.

POERSCH, J. M. Pode-se alfabetizar sem conhecimentos linguísticos? In: TASCA, M; POERSCH, J. M. **Suportes Linguísticos para a alfabetização.** 2 ed. Porto Alegre: Sagra, 1990.

SANTOS, W. L. P. et al. **Formação de professores:** uma proposta de pesquisa a partir da reflexão sobre a prática docente. Ensaio—Revista em Educação de Ciências, v.8, n. 1, p.69-82, julho 2006.

SOARES, Magda. **Letramento**: Um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOARES, M. **Letrar é mais que alfabetizar**. Jornal do Brasil, 26 nov. 2000. Disponível em: <<http://www.portal.educacao.salvador.ba.gov.br/site/documentos/espaco-virtual/espaco-alfabetizar-letrar/lecto-escrita/artigos/letrar%20%C3%A9%20mais%20que%20alfabetizar.pdf>> Acesso em: 23 de nov. 2017.

\_\_\_\_\_. **Letramento**: um tema em três gêneros. 2. Ed. Belo Horizonte: Ceale/Autentica, 2001.

\_\_\_\_\_. **Letramento e alfabetização**: as muitas facetas. Rev. Bras. Educ. [online]. 2004, n.25, p. 5-17. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf>> Acesso em: 10 dez. 2017.

TFOUNI, L. V. **Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso**. Campinas: Pontes, 1988.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.



VAL, Maria da Graça Costa. O que é ser alfabetizado e letrado? 2004. In: CARVALHO, Maria Angélica Freire de (org.). **Práticas de leitura e escrita**. 1. Ed. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

VEIGA, Ilma. Passos. Alencastro. Docência: formação, identidade profissional e inovações didáticas. In: SILVA, Aida. Maria. Monteiro. et all. **Educação formal e não formal, processos formativos e saberes pedagógicos**: Desafios para a Inclusão Social. Recife: ENDIPE, p. 467-484. 2006.

ZORZI, J. L. **Aprendizagem e distúrbios da linguagem escrita**: questões clínicas e educacionais, Porto Alegre: Artmed, 2003.

## Apêndices

## APÊNDICE A

	<b>UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA</b> <b>CENTRO DE EDUCAÇÃO</b> <b>Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia</b> <b>Graduanda:</b> Krisilen Rauah Bandeira Pereira <b>Orientadora:</b> Prof <sup>ª</sup> . Ms. Walkíria Pinto de Carvalho	 Centro de Educação
-----------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------

### Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Prezado(a) participante:

Sou estudante do curso de graduação Curso de Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba – João Pessoa/PB. Estou realizando uma pesquisa sob supervisão da professora Ms. Walkíria Pinto de Carvalho, cujo objetivo é investigar o conhecimento dos discentes concluintes do curso de Pedagogia acerca da Consciência Fonológica.

Sua participação envolve um questionário com questões abertas e fechadas.

A participação nesse estudo é voluntária e se você decidir não participar ou quiser desistir de continuar em qualquer momento, tem absoluta liberdade de fazê-lo.

Na publicação dos resultados desta pesquisa, sua identidade será mantida no mais rigoroso sigilo. Serão omitidas todas as informações que permitam identificá-lo(a).

Mesmo não tendo benefícios diretos em participar, indiretamente você estará contribuindo para a compreensão do fenômeno estudado e para a produção de conhecimento científico.

Quaisquer dúvidas relativas à pesquisa poderão ser esclarecidas pela pesquisadora celular (83) 98859.7572 ou por email: [krisilenrauh@hotmail.com](mailto:krisilenrauh@hotmail.com)

Atenciosamente

\_\_\_\_\_  
Nome e assinatura pesquisadora

\_\_\_\_\_  
Local e data

\_\_\_\_\_



Nome e assinatura da professora orientadora

**Consinto em participar deste estudo e declaro ter recebido uma cópia deste termo de consentimento.**

---

Nome e assinatura do participante

---

Local e data

## APÊNDICE B

### QUESTIONÁRIO

#### DADOS DO PARTICIPANTE DA PEQUISA

1. Gênero: Fem ( ) Masc ( )
2. Faixa etária: \_\_\_\_\_
3. Período de início do curso: \_\_\_\_\_
4. Período de conclusão do curso: \_\_\_\_\_
5. Trabalha com Educação Infantil: Sim ( ) Turma: \_\_\_\_\_ Não ( )
6. Trabalha com Anos Iniciais: Sim ( ) Turma/Ano: \_\_\_\_\_ Não ( )
7. Você sabe o que é Consciência Fonológica? Sim ( ) Não ( )
8. Explique em poucas palavras o que é Consciência Fonológica.

---

---

---

---

9. Durante a sua graduação como você teve contato com este tema? Através de que meio? (colóquios, oficinas, palestras, minicurso, fórum, aula ou outros)?

---

---

---

---

10. Defina a importância da Consciência Fonológica na sua formação docente.

---

---

---

---

11. Dê alguns exemplos de atividades que podem ser utilizadas para trabalhar/desenvolver a Consciência Fonológica nos seus alunos?

---

---

---

---

12. Sente-se preparado para atuar como professor alfabetizador? Justifique sua resposta.

---

---

---

---

## Anexos

# ANEXO I – FLUXOGRAMA DO CURSO DE PEDAGOGIA DIURNO

CURSO DE PEDAGOGIA – UFPB/CAMPUS I – RESOLUÇÃO Nº 64/2006 – CONSEPE							
SEMESTRES LETIVOS – TURNO: DIURNO							
Educação e Sociedade		Educação, Política e Trabalho		Educação e Prática Docente			
1º Período 390 h	2º Período 390 h	3º Período 390 h	4º Período 390 h	5º Período 390 h	6º Período 330 h	7º Período 360 h	8º Período 330 h
Filosofia da Educação I CH: 60	Filosofia da Educação II CH: 60	Política Educac. Da Educ. Básica CH: 60	Planejamento Educacional CH: 60	Corpo, Ambiente e Educação CH: 60	Ensino de Português CH: 60	Ensino de História, CH: 60	Área de Aprofundamento CH: 60
História da Educação I CH: 60	História da Educação II CH: 60	Educação e Trabalho CH: 60	Avaliação da Aprendizagem CH: 60	Língua e Literatura CH: 60	Ensino de Matemática CH: 60	Ensino de Geografia CH: 60	Área de Aprofundamento CH: 60
Sociologia da Educação I CH: 60	Sociologia da Educação II CH: 60	Educação e Tecnologias CH: 60	Didática CH: 60	Linguagem e Interação CH: 60	Ensino de Ciências CH: 60	Libras CH: 60	Área de Aprofundamento CH: 60
Psicologia da Educação I CH: 60	Psicologia da Educação II CH: 60	Curric. e Trabalho Pedagógico CH: 60	Educação de Jovens e Adultos CH: 60	Ensino de Arte CH: 60	Org. e Prática do Ensino Fundamental CH: 60	OPTATIVA CH: 60	Estágio Supervisionado V (Área de Aprofund.) CH: 60
Metodologia do Trabalho Científico CH: 60	Fund. Epistem. Da Educação CH: 60	Pesquisa Educacional CH: 60	Gestão Educacional CH: 60	Organização e Prática da Educ. Infantil CH: 60	Estágio Supervisionado III (Ens. Fundamental) CH: 60	Estágio Supervisionado IV (Ens. Fundamental) CH: 60	OPTATIVA CH: 60
Economia da Educação CH: 60	Educação e Diversidade Cultural CH: 60	Educação Especial CH: 60	Estágio Supervisionado I (Gestão Educ.) CH: 60	Estágio Supervisionado II (Educ. Infantil) CH: 60	Seminário Temático VI CH: 30	TCC CH: 30	Seminário Temático VIII CH: 30
Seminário Temático I CH: 30	Seminário Temático II CH: 30	Seminário Temático III CH: 30	Seminário Temático IV CH: 30	Seminário Temático V CH: 30		Seminário Temático VII CH: 30	

## ANEXO II – FLUXOGRAMA DO CURSO DE PEDAGOGIA NOTURNO

CURSO DE PEDAGOGIA – UFPB/CAMPUS I – RESOLUÇÃO Nº 64/2006 – CONSEPE									
SEMESTRES LETIVOS – TURNO: NOTURNO									
Educação e Sociedade			Educação, Política e Trabalho			Educação e Prática Docente			
1º Período 330 h	2º Período 330 h	3º Período 330 h	4º Período 330 h	5º Período 330 h	6º Período 330 h	7º Período 330 h	8º Período 330 h	9º Período 330 h	
Filosofia da Educação I CH: 60	Filosofia da Educação II CH: 60	Fund. Epistem. Da Educação CH: 60	Curric. e Trabalho Pedagógico CH: 60	Didática CH: 60	Língua e Literatura CH: 60	Ensino de Português CH: 60	Ensino de História, CH: 60	Área de Aprofundamento CH: 60	
História da Educação I CH: 60	História da Educação II CH: 60	Educação e Diversidade Cultural CH: 60	Pesquisa Educacional CH: 60	Educação de Jovens e Adultos CH: 60	Linguagem e Interação CH: 60	Ensino de Matemática CH: 60	Ensino de Geografia CH: 60	Área de Aprofundamento CH: 60	
Sociologia da Educação I CH: 60	Sociologia da Educação II CH: 60	Política Educac. Da Educ. Básica CH: 60	Educação Especial CH: 60	Corpo, Ambiente e Educação CH: 60	Ensino de Arte CH: 60	Ensino de Ciências CH: 60	Libras CH: 60	Área de Aprofundamento CH: 60	
Psicologia da Educação I CH: 60	Psicologia da Educação II CH: 60	Educação e Trabalho CH: 60	Planejamento Educacional CH: 60	Gestão Educacional CH: 60	Organização e Prática da Educ. Infantil CH: 60	Org. e Prática do Ensino Fundamental CH: 60	OPTATIVA CH: 60	Estágio Supervisionado V (Área de Aprofundamento) CH: 60	
Metodologia do Trabalho Científico CH: 60	Economia da Educação CH: 60	Educação e Tecnologias CH: 60	Avaliação da Aprendizagem CH: 60	Estágio Supervisionado I (Gestão Educ.) CH: 60	Estágio Supervisionado II (Educ. Infantil) CH: 60	Estágio Supervisionado III (Ens. Fundamental) CH: 60	Estágio Supervisionado IV (Ens. Fundamental) CH: 60	OPTATIVA CH: 60	
Seminário Temático I CH: 30	Seminário Temático II CH: 30	Seminário Temático III CH: 30	Seminário Temático IV CH: 30	Seminário Temático V CH: 30	Seminário Temático VI CH: 30	Seminário Temático VII CH: 30	TCC CH: 30	Seminário Temático VIII CH: 30	